

DR. TÓTH LAJOS  
Szabadka

## A tanulók ellenőrzésének és osztályzásának időszerű kérdései

Az ellenőrzés és osztályozás problémája az utóbbi években gyakran került tanterületi ülések napirendjére, sok elhangzott előadásnak és megtartott pedagógus-értekezletnek volt a tárgya. Sűrűn vitatott kérdés ez a tanári szobákban, a szülői értekezleteken, az osztályfőnöki órákon. A pedagógiai irodalomban és sajtóban is viszonylag sokat foglalkoznak ezzel a kérdéssel – különböző megvilágításban. Egyesek tudományos szinten foglalkoznak ezzel a kérdéssel: kutatásokat szerveznek és azokra támaszkodva fejlesztik az elméletet. Ezen a téren nagy lehetőségek nyíltak a szűkebb értelemben vett pedagógusok és a pszichológusok együttműködésére, ami már eddig is érezhetően hozzájárult a dokimológia továbbfejlesztéséhez.

Ugyanakkor az elmélet még mindig nem képes a gyakorlatban felmerülő minden ezzel kapcsolatos kérdésre teljes és kielégítő választ adni, tehát nem mindig hat kellőképpen irányítólag a gyakorlatra. Ezért találkozunk a pedagógiai gyakorlatban még sok álláspontbeli ingadozással, nézetkülönbséggel, bizonyosfokú bizonytalansággal, előforduló túlkapásokkal. Ezzel egyidejűleg komoly változásokat, az osztályzás korszerűsítésére irányuló hatékony erőfeszítéseket tapasztalunk elsősorban elemi iskoláinkban. A réginek és az újnak a harca ez, amelyben egyszer az egyik, máskor a másik kerül túlsúlyba.

Kétségtelenül a központi kérdés még mindig: *az osztályzás szubjektivitása, az egyéni szubjektív mércék dominációja*. Ez a régi, elavult iskola, illetve oktató-nevelő munka egyik kifejezett sajátossága, amelytől nehezen tudunk megszabadulni. Ennek okait egyrészt az osztályzás funkciójával kapcsolatos nézetekben, felfogásokban, másrészt az ellenőrzés módszereiben és technikájában kell keresnünk.

Minden pedagógus tisztában van azzal (hiszen ezt így tanulta didaktikából), hogy az osztályzat sem a tanuló, sem a pedagógus előtt nem válhat az oktatás fő céljává, hanem csak eszköz, amellyel *informáljuk tanulóinkat, szüleiket és önmagunkat* az elért eredményekről – az oktató-nevelő feladatok megvalósításának fokáról. Az osztályzásnak ez az információs funkciója még jelentősebbnek tűnik, ha kapcsolatba hozzuk a megerősítés elméletének alkalmazásával – a visszacsatolás és megerősítés fontosságával.

Ehhez szorosan kapcsolódik az osztályzás *motivációs, serkentő funkciója*, amely előtérbe helyezi és szükségessé teszi az osztályozással kapcsolatos, az osztályzás folyamatában kialakuló, jelentkező nevelési lehetőségek kihasználását.

Hogy az ellenőrzés és osztályozás ezeknek (és más korszerű) követelményeknek megfelelőhessen, néhány alapvető didaktikai és nevelésméleti követelményt kell szem előtt tartani, amelyek egyben az osztályzás minőségi jellegét is biztosítják: Ezek közül a legfontosabbak:

- a tárgyilagosság (objektivitás),
- a tervszerűség és rendszeresség (tervszerűen biztosítani az ellenőrzés egyes módszereinek és eszközeinek változó, egymást követő és egymáshoz kapcsolódó jelleg alkalmazását),

- az átfogó (komplett), mindig fontosabb feladat megvalósítását figyelembe vevő gyakorlat,
- a tanulók jobb, hatékonyabb munkára, valamint hibáik, mulasztásaik pótlására való serkentés és útmutatás,
- valamint az osztályzás (más vonatkozásokban is kifejezéshez jutó) nevelőhatása.

Milyen mértékben tesznek eleget pedagógusaink ezeknek a követelményeknek pedagógiai gyakorlatunkban? *Általában érezhető-e haladás az ellenőrzés és osztályozás minőségi továbbfejlesztése szempontjából?*

Erre a nagyon időszerű kérdésre, megfelelő tanulmányok, elemzések hiányában, nem tudunk kategorikus választ adni. Az osztályozás korszerűsége oktató-nevelő munkánk korszerűsítésének fontos mozzanatát képezi. Ezért az e téren tapasztalható modernizációs erőfeszítéseket az oktatás többi mozzanataival való összefüggésben kell szemlélni (nem izoláltan, mint azt egyesek teszik). Az ilyen átfogóbb dialektikus szemlélet lehetővé teszi a valóság többoldalú megközelítését és kiértékelését.

Ebben az esetben is elsősorban azt kell megállapítani, hogy *pedagógusaink milyen mértékben szabadultak meg az elavult felfogásoktól, nézetektől, és hogy korszerűsítési próbálkozásaik mennyiben céltudatosak és rendszerezsek — gyakorlati törekvéseikben kifejezéshez jut-e az elmélet irányító szerepe.*

Az elmúlt évek tapasztalatai, a jelentős számú pedagógussal és (főleg középiskolás) tanulóval folytatott ilyen irányú beszélgetéseimből lesűrhető következtetések kétségtelen haladásról tanúskodnak. Az e téren tapasztalható haladás azonban általában lassú ütemű, nem egyenletes és pedagógusaink egy jelentős részénél alig érezhető.

A legnagyobb probléma továbbra is a *kellő tárgyilagosság, objektivitás hiánya*, illetve a már említett szubjektivitás túltengése. Ezt mindenek felett a szóbeli feleltetési módszer túlzott, egyoldalú alkalmazása okozza. Ennek a módszernek régóta ismeretes hiányossága, hogy a pedagógus különböző nehézségi fokú kérdéseket (feladatokat) tesz fel és a tanulók feleleteit (megoldásait) a saját egyéni mércéjével azonnal kiértékeli s osztályzatban kifejezi. Ugyanakkor a szóbeli ellenőrzés legnagyobb előnyét — a közvetlen nevelőhatás lehetőségeit sok pedagógus csak részben (vagy éppen helytelenül) használja ki.

Az ilyen negatív jellegű szubjektivitás nagy mértékben jut kifejezéshez az írásbeli ellenőrzés különböző válfajainak alkalmazásánál is, habár az ellenőrzésnek ez a módja lehetőséget nyújt bizonyos folytonosság és rendszeresség kialakítására, és a szóbeli feleltetés említett fogyatékosságának a (legalább is részbeni) kiküszöbölésére (azáltal, hogy a pedagógus a következő ellenőrzésnél figyelembe veszi az előző ellenőrzésnél alkalmazott feladatokat, valamint az egyénenként (és általában) elért eredményeket, és saját osztályzási mércéit (így a következő ellenőrzés jórészt az előző folytatása lesz).

Az objektivitás nagyobb méretű biztosítása céljából az elmúlt évtizedben a *tantárgytesztek* alkalmazása iskolánkban (különösen a nyolcosztályos elemi iskolákban) széles méreteket öltött. A teszt legnagyobb előnye — objektivitása — lényegéből ered: meghatározott feladatok meghatározott módon történő megoldását előre meghatározott mércével (pontszámmal) kell kiértékelni.

A tantárgytesztek alkalmazásával kapcsolatban iskoláinkban sok probléma merült fel: kezdve a tesztek összeállításától (a feladatok meghatározásától) a mércék kialakításán (a megfelelő összámk meghatározásán) keresztül egészen az eredmények statisztikai feldolgozásáig, osztályzatokban való kifejezéséig. Gyakran a kellő elméleti felkészültség, a rendelkezésre álló tanulmányok, cikkek ismerete volt a legnagyobb akadály. Ezért egyesek könnyebb (egyéni) megoldásokhoz folyamodtak: a tesztet az írásbeli ellenőrzéssel kombinálták (különböző, csak részben objektív, kérdőíveket készítettek), a szabályos statisztikai feldolgozást leegyszerűsített „átváltoztatási” művelettel helyettesítették.

Mások a tantárgyteszteket egyoldalúan alkalmazták, figyelmen kívül hagyva, hogy azok mindenekelőtt a tudás mennyiségének „mérésére” alkalmasak. Egyes iskolákban időnként egész „tesztománia” alakult ki, az állandó izgalom és hajsza légköre, amelyben úgyszólván minden a teszt körül forgott. Szerencsére ez az eksztrémításba fajuló lendület csakhamar csökkenő irányzatot vett, és fokozatosan általában helyes álláspontok alakultak ki a tantárgytesztek alkalmazásával kapcsolatban. Hogy ezeket realizálni tudjuk, ahhoz még több előfeltételt kell biztosítani, elsősorban több minőségileg megfelelő, az erre hivatott tudományos intézetekben kimunkált tesztekre (azok különböző változataira) van szükség, de nagy szükség van a pedagógusok alaposabb elméleti felkészítésére is, illetve felkészülésére — a továbbképzés keretei között.

A többi felsorolt didaktikai (pedagógiai) követelmény teljesítése szintén szorosan összefügg az objektivitás megvalósításával. A haladás kétségtelen jele, hogy mind több pedagógus munkájában kialakul az *ellenőrzésnek és osztályzásnak egy meghatározott rendszere*: a szóbeli ellenőrzés mellett, évenként néhányszor végeznek írásbeli ellenőrzést és egyszer vagy kétszer (félévben és az év végén) teszteztést. Mindezt bizonyosfokú tervszerűséggel végzik, figyelembe véve az egyes tantárgyak sajátosságait, és arra törekedve, hogy a különböző ellenőrzési módszerek és eszközök alkalmazása egymást megfelelő mód kiegészítse, hogy az egyik módszer fogyatékosságait a másik többé-kevésbé semlegesítse.

Az *osztályozás átfogó, komplett jellege* a pedagógusok nagy többségénél nem kellő mértékben jut kifejezéshez. Az intellektualizmus szelleme ebből a szempontból még nagyon kísért: gátolja a valóban (elméletileg) rég túlhaladott nézeteknek, felfogásoknak a pedagógiai gyakorlatból történő kiköszöbölését. Sok pedagógusnál az ellenőrzés majdnem kizárólag a tudás mennyiségének a megállapítására irányul, és csak nagyjából ezt veszik figyelembe az osztályzat megállapításánál is. Így gyakran figyelmen kívül marad a tudás minőségi jellege (tartóssága, alkalmazhatósága stb.), a tanuló munkaszokásai, a tantárgyhoz való viszonyulása és még sok más jelentős tényező és körülmény beleértve ebbe gondolkodásának szintjét és általában képességeinek fejlettségi fokát is. Ez utóbbiak megállapítására pl. elég célravezető az írásbeli ellenőrzés bizonyos változatainak összehasonlítás, vélemény nyilvánítás, bírálat, következtetés levonása) helyes alkalmazása, ami még nem eléggé járódott be iskoláinkban.

A *tanulók motiválása*, egyszerűbb és eredményesebb munkára való serkentése, ösztönzése, valamint az ellenőrzés folyamatában kialakuló (az értelmi, az erkölcsi és a munkára való neveléssel kapcsolatos) nevelési szituációk kihasználása egyes pedagógusoknál nagyobb, másoknál elenyésző formában jutnak kifejezéshez. Ebből a szempontból valóban nagy egyéni eltéréseket tapasztaltam hosszú tanügyi tanácsosi pályafutásom alatt. Együttvéve a helyzet nem kielégítő: sok pedagógus még ma is abból indul ki, hogy az ő feladata a tanulóknak tanulásra való kényszerítése — tehát valamilyen „hajcsár” szerep betöltése.

Vitathatatlan, hogy a tanulóknak a tanuláshoz, feladataikhoz és általában az iskolához való viszonyulása gyakran nem kielégítő, nem megfelelő. De vajon nem járul ehhez nagy mértékben hozzá osztályzásunk elavultsága, és külön a szükséges motiváció és nevelőhatás hiánya?

Ebből a szempontból különös jelentőségű a *pedagógiai tapintat* alkalmazása. Még annak idején Usinszkij (1824—1870) a nagy orosz pedagógus „Az ember mint a nevelés tárgya” című művében kihangsúlyozta, hogy „a pedagógiai tapintat valójában lélektani tapintat”, szem előtt tartva a tanuló lelki állapota és annak figyelembe vételével alkalmazott pedagógiai eljárások szoros összefüggését.

A tanulók lélektani „kiértékelése” feltételezi mindenekelőtt azoknak a vérmérsékleti tulajdonságoknak (mint az önbizalom, kigyensúlyozottság, vagy ezek hiánya,

továbbá az idegesség, félénkség, magabiztosság, szuggesztibilitás stb.) a felfedését, megismerését, amelyek az ellenőrzés folyamatában a kialakult légkörtől, a pedagógus magatartásától függően — jelentős mértékben elősegíthetik vagy inkább gátolhatják a tanulót valódi értékének bizonyításában.

A feleletek s általában a feladatok végrehajtásának kiértékelésénél a pedagógusnak figyelembe kellene vennie mindazokat a motívumokat, körülményeket, de különösen a gátlóokat, amelyek egy adott helyzetben hozzájárulhattak többé-kevésbé meglepő (természetellenes) eredményesség vagy eredménytelenség kialakulásához. Az ilyen lélektani „felmérés” alapján kerülhet sor a pedagógiai tapintat megnyilvánulásában, amely magában foglal bizonyos fokú toleranciát, a tanulókkal szembeni megértést, rugalmasságot és mindenek felett emberiséget.

A pedagógiai tapintat leggyakrabban a szóbeli feleltetés folyamatában juthat kifejezéshez, de helyesen lehet alkalmazni az írásbeli ellenőrzés (sőt a tesztelés) eredményeinek elemzésekor, és egyes esetekben az osztályzatok lezárásakor is — azzal, hogy semmiképpen sem szabad azonosítani az ún. dokimológiai tényező (más tantárgyakból beírt osztályzatok figyelembevételéből eredő részrehajlással) hatásával, és az sosem mehet át a lustaság, hanyagság iránti toleranciává.

Fontos, hogy a pedagógiai tapintat megnyilvánulása mindig bátorítólag, serkentőleg hasson a tanulóra. Ezért helyénvaló, ha a pedagógus többször bizonyos magyarázattal szolgál, miért tért el bizonyos esetekben a megfelelő kritériumtól. Elengedhetetlen, hogy ebben a tekintetben következetes legyen, így a pedagógiai tapintat alkalmazása nem lehet a véletlen dolga: erre csak megfelelő helyzetekben kerülhet sor — különböző formákban.

Ebből a szempontból, különösen a középiskolai oktatásban, komoly hiányosságok tapasztalhatók. A pedagógiai tapintat hiánya (jobban mondva a pedagógiai elvekkel ellentétes eljárások alkalmazása) különböző formában jut kifejezéshez: a pedagógus által tanúsított merev magatartásban az ellenőrzés folyamatában, a tanulók magyarázkodásának ironikus visszatartásában, a tanulók emberi értékeinek, testi és lelki állapotának, pillanatnyi megtorpanásának a figyelmen kívül hagyásában. Akkor, amikor a gyenge osztályzatot fenyegetve írja be, hogy a tanulót még jobban demoralizálja, hogy önmagától és tantárgyától esetleg még jobban elidegenítse.

Mindez szoros összefüggésben van az ellenőrzés és osztályzás terén előforduló más fogyatékokkal és hiányosságokkal:

- a kampányszerű (időleges) ellenőrzéssel, aminek következménye a kampányszerű tanulás,
- az ún. „pedagógiai” egyesek „osztogatásával”, amelyek a tanulók megfélemlítésére irányulnak,
- a félévi és év végi osztályzatok sablonos (matematikai középarány alapján történő) lezárásával stb.

*Kétségtelen, hogy ezen a téren gyakran fordulnak elő hibák és melléfogások, amelyek rendszerint vagy a pedagógus hiányos pedagógiai műveltségéből (esetleg jellembeli fogyatékaiból), vagy az osztályzási rendszer és ellenőrzési gyakorlat (technika) elavultságából, vagy az iskolában ezzel kapcsolatban uralkodóvá vált téves nézetekből, álláspontokból erednek.*

Azokban az iskolákban, amelyekben az iskolavezetés nagyobb figyelmet szentelt az osztályzással kapcsolatos problémák felfedezésére és megoldására, ahol az a kérdés-komplexum az elmúlt években többször szerepelt a tantestületi, az osztálytanácsi ülések, valamint a szakaktívák értekezleteinek napirendjén — ott a haladás érezhetőbb volt. Ez különösen az *osztályzás kritériumának* nagyobb összhangolásában, illetve az iskolán belül tapasztalt természetellenesen nagy kritérium különbségek kiküszöbölésében nyilvánult meg.

Továbbá jelentős haladás tapasztalható az *osztályzás objektivizálásának* tekintetében is. Ehhez nemcsak a tantárgytesztek alkalmazása járult hozzá hatékonyan, hanem még inkább *a rendelkezésre álló ellenőrzési módszerek és eszközök összehangoltabb, terösszebb és az egyes tantárgyak sajátosságaihoz, valamint a tanulók fejlettségi fokához való tudatosabb alkalmazása.*

Persze az ilyen értelmű és jellegű korszerűsítésnek még csak a kezdeti fázisában vagyunk. Ezért sok pedagógusnál még nagyon érezhető a gyakorlat hiánya is. A gyakorlat azonban napról napra gyülemlik. Éppen ezért mind érezhetőbb szükségletté válik annak az elmélet filterjein való „átszűrése”. Ehhez viszont szükség van az elmélet teljesebb és mélyebb megismerésére és megvitatására, vagyis a rendszerezesebb és hatékonyabb továbbképzésre.

Mindez nem válhat elég hatékonná, ha a pedagógus, mint ember is nem igyekszik önmagát tökéletesíteni: ez az osztályzás humanizálásának legfőbb előfeltétele.

Hosszú út vezet még addig, amikor az ellenőrzés és osztályzás *állandó folyamattá válik*, és mint egy korszerűsített oktatás szerves része az említett módszerek és eszközök mellett felhasználja a technika legújabb vívmányait és ezáltal az objektivitás és komplettség sokkal tökéletesebb fokát éri el. Ma már mind világosabban rajzolódnak ki ennek a fejlődési irányzatnak a körvonalai, sőt az utóbbi hónapokban ez ellenőrzést szolgáló gépek (reszponderek) is bekerültek az iskolába. Így a kérdés megoldása (a régi korszerűsítése az új, a technika bevonásával) részben még bonyolódott, de ugyanakkor a rendelkezésre álló technikai eszközök a korszerűsítési folyamat meggyorsításának szélesebb lehetőségeit tarták elénk.



DR. BELYEI LÁSZLÓ és RICHTER SÁNDORNÉ  
Kaposvár, Tanítóképző Intézet

## Hogyan gyakoroltatjuk a szóbeli fogalmazást a 4. osztályos olvasásórakon?

Az alsó tagozatos fogalmazástanításban a szóbeli fogalmazás oktatása, mint az írásbeli kifejezőképesség előkészítője először az 1925-ös Tantervben jelentkezett, és azóta a tantárgyban az oktatás fokozatosságának egyik lényeges tartalmi jegye a szóbelitől az írásbeliséghez vezető út. Azonban az oktató-nevelő munka gyakorlatában ez az egyszerűnek látszó feladat is valójában eléggé bonyolult. Van olyan tapasztalat, hogy a szóbeli gyakorlás kevés alkalmat ad az írásbeli kifejezőképesség gyakoroltatására a fogalmazásórakon, holott köztudomású, hogy ezt a feladatot más tantárgyak tanítási óráin nem tudjuk megoldani. Ezzel szemben a szóbeli kifejezőképesség fejlesztése az összes anyanyelvi tárgy és a környezetismeret komplex feladata.

Ez utóbbi megállapításból következik, hogy a szóbeli kifejezőképesség tudatos fejlesztésének vörös fonalként kell átfognia, és mintegy szintézisbe foglalnia az egész alsó tagozatos oktatási folyamatot. És e követelménynél a hangsúly a „tudatos” szóra esik. Ugyanis a gyakorlatban azzal a hibával találkozunk, hogy a szóbeli kifejezőképesség „tudatos”, tehát fogalmazási ismeretekre alapozott gyakoroltatása csak a fogalmazásórakon történik. A többi tantárgy óráin ez a művelet nem annyira, vagy csak